

卓越教师教学行为评价指标研究

◆ 游森 秦建平 王逸尘

[摘要] 选取我国优秀教师标准、我国及美英法奥日等国家教师专业标准对优秀或卓越教师的要求,进行共性因素萃取,最终得到22个行为群,约100条关键行为特征。将发现的优秀卓越教师教学行为的共性特征编制成教师行为问卷,归纳出卓越教师的关键行为特征指标,这些共性行为特征可以作为培养优秀教师的标准参照,也可用于选拔教师的前期筛查。

[关键词] 卓越教师; 教学行为; 评价指标

[中图分类号] G521

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2021) 12-0072-07

教师行为与教学效果之间的关系,在20世纪中叶开始逐渐成为欧美研究者们关注的热点。1963年加诺(Gage)采用观察程序客观记录教师课堂行为表现的方法,为教师效能研究开辟了一条新途径^[1]。研究者们试图找到那些直接影响学生学习成绩的行为特征。由此,国际上产生了教师教学行为的有效性标准、教师不当行为研究、师生互动行为研究等十分丰富的研究成果。1987年美国成立专业教学标准委员会(The National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS),颁布《美国专业教学标准委员会优秀教师评价体系》,这是世界上第一个优秀教师专业标准。进入21世纪后,教师专业标准逐渐在各国发展起来。教学行为描述是教师专业标准的核心内容,也是质量控制的关键指标,正如美国著名教师评价专家诺兰(James Nolan)和胡佛(Linda A. Hoover)认为的“高质量的教师督导评价体系的一个显著特征就是有一个清楚的、直接的描述合格教师行为的指标。”^[2]英国教育部在其《教师标准》的导言中,开宗明义指出教师应把教育学生当成首要任务,教师有责任追求工作和行为可能达到的最高标准。世界各国的教师专业标准都是在集本国该领域研究之大成建立起来的,是众多专家和科研机构集体智慧的结晶。因此,本研究选取我国优秀教师标准、我国及世界上发达国家教师专业标准对优秀或卓越教师的要求,萃取其

共性因素从而发现优秀卓越教师教学行为的规律性特征,企图建立具有普适性、可以广泛运用的有效教学行为标准。

一、卓越教师行为标准文献的梳理

本文对“优秀教师”“卓越教师”这些用语不加区别。因为各国的称谓都不一样,例如我国有优秀教师、特级教师,美国有优秀教师认证和“优秀教师”“卓越教师”“杰出教师”评价等级,英国有优秀教师、高技能(大师级)教师,后来英国又称杰出教师,日本有教师评价“优秀”等级。总之,卓越教师是指在各国教师标准中的高端要求部分或者符合教师标准的高水平表现者。

(一) 我国优秀卓越教师标准文献

一是全国优秀教师评选,分别从师德高尚、提高教育教学质量成绩显著、实施素质教育促进学生的全面发展成绩显著、教育研究取得创造性成果4个方面的高表现衡量优秀教师。二是《特级教师评选规定》中确定的特级教师的条件,分别为三条9个方面的高表现:坚持党的基本路线,热爱社会主义祖国,忠诚人民的教育事业;认真贯彻执行教育方针;一贯模范履行教师职责,教书育人,为人师表;具有中小学校高级教师职务;系统、坚实的学科专业知识;坚实的教育教学知识和经验;教育教学效果或班主任成绩特别显著;教学法研究或教材建设成绩卓著;培训提高其他

游森/中国教育学会副秘书长(北京 100088);秦建平/中国教育学会教育质量综合评价改革实验区办公室主任,研究员,北京师范大学系统科学学院教育规划与教育治理研究中心执行主任(北京 100088);王逸尘/美国埃默里大学(Emory University)应用数学专业学生(美国亚特兰大 30322)。

教师方面作出显著贡献。三是 2012 年教育部印发的《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》。标准从专业理念与师德(包括职业理解与认识、对学生的态度与行为、教育教学的态度与行为、个人修养与行为),专业知识,专业能力三个维度,13~14 个领域提出小学教师 60 条标准、中学教师 63 条标准。这是对所有中小学教师的要求,优秀卓越教师也需要达到这些要求,并且是高水平的践行者。

(二) 美国优秀教师标准文献

一是选择了 NBPTS 的优秀教师专业标准(Excellent Teacher),它没有指标、名额一类的分配与限制,只有水平是否达到标准的评价。分不同学生年段和不同学科制定了具体标准,都要遵循 5 条基本准则^[3]。关于优秀教师认证的大量研究表明,获得认证的教师所教的学生对课题教学中呈现的概念展示出“更深层次的理解”,并具有更好的写作技能……教师的课堂教学设计更强调深层次的学习^[4]。二是选择了夏洛特·丹尼尔森(Charlotte Danielson)于 1996 年研制的《专业实践构成框架》(Components of Professional Practice),它具有广泛的使用市场,是一套衡量教学的可靠标准^[2]。例如,宾夕法尼亚州以法律形式确定教师有效性评价体系,该体系是将丹尼尔森教学评价框架与学生的学业成绩增长变化相结合建立的一个公正、完整的教师评价体系,实施效果非常明显,2011 年全国的平均等级和宾州的等级相同(均为 D+),2013 年宾州(C)高于全国平均等级(C-)1 个等级,2015 年宾州(C+)高于全国平均等级(C-)2 个等级^[5]。因此,本文将宾州实施丹尼尔森标准,评价为“杰出的”这一等级的教师行为列为卓越教师行为进行分析比较。三是选择了美国联邦教育部所属的“教育、多样化与卓越化研究中心”(Center for Research on Education, Diversity and Excellent, CREDE)制定的《有效教学行为标准》(standards for effective teaching practice)^[6],该标准在实践过程中反响比较好,得到全美范围的许多中小学支持,也是美国很有影响力的教师有效教学标准之一。

(三) 英国优秀教师标准文献

2007 年英国对其 2002 年颁发的教师专业标准进行系统修订。标准包括五级:合格教师标准,核心教师标准,骨干(或资深、熟练)教师标准,优秀教师标准,高技能(大师级)教师标准。五

级标准相互衔接逐层递进向上提升,但体系复杂、描述冗长、互相重叠,不利于实施。鉴于英国在 PISA 测试中表现出质量明显下滑的现象,2010 年 11 月教育白皮书《教学的重要性》明确提出为提升教师队伍的质量,要修订更为合理的教师标准体系,提升学生的学业成绩。2011 年开始全面修订,2012 年颁发了新修订的英国教师专业标准。2012 版英国中小学教师专业标准只保留两个等级:《教师标准》(Standards for Teachers)和《杰出教师标准》(The Master Teacher Standard)。“杰出教师”除要求达到《杰出教师标准》外,同时要求能够达到《教师标准》中的基本要求并有较高水平的表现。英国在 PISA 测验中的成绩从 2006 年开始下滑,到 2009 年数学下滑到参加测试国家(地区)的第 28 位;阅读下滑到第 25 位;科学下滑到第 16 位。2018 年回升到数学第 18 位、阅读第 14 位、科学第 14 位。应当说 PISA 测评数据支持了英国 2011 年教师标准修订的预期目的,新标准发挥了它的部分作用,标准实施显现了效果。《教师标准》(2012)分为教学、个人和专业操守两个部分,共 11 条一级指标、39 条二级行为标准。《杰出教师标准》(2012)分为知识水平、课堂表现、教学成果、环境和理念、专业背景 5 个一级指标,40 个二级行为标准。

(四) 澳大利亚、法国、日本优秀教师标准文献

澳大利亚针对学生在国际 PISA 测试中学业质量严重下滑现象,于 2008 年发布《澳大利亚青年教育目标的墨尔本宣言》(The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians),力图建立世界一流的教育体系。为了实现这一目标,在《澳大利亚 2020》中提出教学优先措施,提高教师质量标准,于 2011 年修订了《澳大利亚国家教师专业发展标准》(Professional standards for Australian teachers)。修订后的新版标准把教师分为四个等级:新手教师或准教师、胜任教师或熟手教师、高成就教师和领导教师。准教师阶段和胜任教师阶段是澳大利亚教师认证必须要达到的要求,高成就教师和领导教师认证是采取自愿注册的原则^[7]。2011 年版《澳大利亚国家教师专业发展标准》由专业知识、专业实践和专业参与 3 个一级指标、7 条二级指标构成。将高成就教师和领导教师在 7 个行为指标上的表现作为卓越教师行为纳入分析比较是有价值的。

进入 21 世纪,日本开始推行“新教师评价”。2000 年至 2003 年间,东京都、大阪府、香川县、广岛县等地率先试行了“新教师评价”,到 2013 年日本实施“新教师评价”的地区比例达到了 100%^[8]。评价结果与升职、收入、岗位调动、表彰、培训等挂钩。评价的一级指标有 4 个:学习指导、生活和发展指导、学校管理、特殊活动及其他。每个一级指标下的二级指标都是相同的 3 个:能力、愿望与积极性、业绩。业绩是以达成教育目标为目的的多方面业绩,包括学习指导使学生进步的状况、目标达成情况,生活和发展指导、学校管理、特殊活动及其他的目标达成情况,也就是直接指向学生获得的学习成就。日本教师评价的不足是指标重复、界定不清晰,但是它有两个明显优势是其他教师标准所不及的:一是关注学生学业指导的基础上,明确关注了学生的生活与发展指导;二是教师的每一项职责都强调了业绩,就是目标及其达成情况。东京都在落实日本教师评价时,分为五个等级:S、A、B、C、D 评价。A 代表的是教师能够圆满完成工作任务,并且在所有评价要素项目中均表现优秀;B 代表的是教师完成了工作任务,并且成果和所期待达成的要求基本趋同;C 是指教师在完成日常教学工作时存在障碍;S 是远远超过 A 的十分优秀水平,D 是远远低于 C 的不合格水平。本文将 S、A 两个等级教师的行为标准作为卓越教师行为进行分析比较。法国教育部于 2013 年 7 月出台最新的教师专业能力标准,共 14 项能力标准、50 个二级指标,法国的教师标准指标详细,具有操作性。^[9]将其高表现行为作为卓越教师行为分析比较,有助于建立更具普适性的卓越教师行为标准。

二、中美英法澳日六国优秀教师行为标准的共性因素分析

(一) 共性分析的指标层级和方法:向下分析,而不是向上提炼

各国的教师专业标准或者教师评价指标,一般由二级或者三级指标构成指标体系。国内现行的许多关于国际教师专业标准的比较研究,通常是关注指标框架的一级指标(如果只有两级),很少关注二级指标(如果有第三级),几乎没有关注第三级指标的。也就是说研究的惯常思维方法是走的“宏观路线”或“抽象概括路线”,在研究对象素材基础上总要概括一些,“上升”到理念层面,

这也是一种可行的分析方法。不过,与之相反的思路和方法可能是更有用和更有价值的,那就是“向下分析,而不是向上提炼”。理念要转化为行动才有价值,行动就需要具体指南。一个不争的事实是,指标框架宏观层面的指标名称(如一级指标)往往是与指标构建者的思维方式、表述方式、话语习惯密切相关,所以容易见仁见智,一致性较差、共性较少。只有最后一级落实到行为或者事实的指标才是一种“物”的存在,才是改变实践的“希望所在”,客观存在的共同规律性特征也潜藏在这里。因此,中美英法澳日六国优秀教师行为标准的共性因素分析,就是要去寻找这些指标体系的最后那一级指标的相同或相近因素。

(二) 共性因素指标的呈现顺序:遵循教师工作场景中的“实践顺序”

由于放弃了指标体系的一级指标(或连同二级指标),就出现了一个新问题即寻找出来的那些相同或相近的“最后层级的指标”,以什么顺序和逻辑结构来呈现?实际上这涉及的是从什么角度讨论问题。我们选择理性实证的逻辑,现实中的实践问题作为一种“物”的存在,以此为思维的逻辑起点,认识活动以解决实践问题为最终导向。那么,指标的呈现顺序就应该按照教师工作场景中的实践顺序展开,先呈现教学工作程序中的行为素养,再呈现专业发展。专业发展又按照由个体到对团队责任、由内到外即由对所在学校到对地方区域的贡献。按照上述逻辑思路,我们将分析比较后寻找出来的中美英法澳日六国优秀教师行为标准的共性因素呈现在表 1 中。遵循教师工作场景中的“实践顺序”,按照“教学准备与设计→教学实施·营造课堂学习环境管理学生行为→教学实施·教学课程内容实现学生发展目标→承担专业责任追求专业发展”共寻找到 26 个有效教学或优秀教师行为群,保留共性率在 50% 以上的 25 个指标。

三、卓越教师的行为特征指标及其实践运用

(一) 卓越教师的关键行为特征指标

将表 1 中寻找出来的 25 个优秀教师行为群(删除了共性率低于 50% 的第 11 个行为),进一步合并相似的同类项,整合相关表述后,最终得到 22 个行为群,约 100 条关键行为特征。出于篇幅所限将其简化,以工作场景中的实践顺序为逻辑,呈现如下。

表1 中美英法奥日六国优秀教师行为标准相同或相近的因素

实践程序	序号	中国	美国	英国	法国	澳大利亚	日本	共性率%
教学准备 与设计	1	特 5: 标小 27、 标中 27	丹尼尔宾州 1.1 NBPTS2.1	教 3.1, 3.2 杰 A1-3、7	14.2	1.2.1	1.1.1	100
	2	特 6: 标小 29, 标中 20	丹尼尔宾州 1.1 NBPTS1.6, 2.2	教 3.1 杰 A5-7	3.2	1.2.2	1.1.1	100
	3	标小 22, 标中 22	丹尼尔宾州 1.2 NBPTS1.1-1.4	教 1.2; 2 杰 A8	3.1 4.1	1.1.1	1.1.2	100
	4	标小 37, 标中 38、40	丹尼尔宾州 1.3 NBPTS1.1 CREDE4.2, 5.2	教 1.2; 1.3	1.1 5.1	2.3.2	1.3.5 2.3.5	100
	5	标小 38	丹尼尔宾州 1.4	杰 D4	-	1.2.2		66.7
	6	标小 42、43 标中 39、40	丹尼尔宾州 1.5 CREDE1.2, 4.3, 4.4	教 1.2 杰 B4、5	-	-	-	50
	7	标小 50, 标中 54	丹尼尔宾州 1.6	教 6.1, 6.2 杰 B8	-	2.5.1	-	66.7
教学实施 ·营造 课堂学习 环境管理 学生行为	8		丹尼尔宾州 2.6 NBPTS3.3 CREDE1.3-1.7	杰 B4 杰 D6、7.8		2.2.2		50
	9	标小 41, 标中 12、41	丹尼尔宾州 2.1 NBPTS1.5, 3.1	教 1.1; 杰 B1-3, D1-3	-	2.4.1	-	66.7
	10	标小 40, 中 47	丹尼尔宾州 2.2 NBPTS1.2, 3.3 CREDE1.5, 2.2, 2.7			2.4.2		50
	11	标中 39	丹尼尔宾州 2.3					33.3
	12	标中 43、52	丹尼尔宾州 2.5	教 7.1-7.4		2.3.4		66.7
教学实施 ·教学 课程内容 实现学生 发展目标	13		丹尼尔宾州 3.1 NBPTS3.2、3.5	教 1.2		2.1.1		50
	14	标中 42、43	丹尼尔宾州 3.2 CREDE4.5, 5.2, 5.6	教 4.1		2.1.1		66.7
	15	标中 44	CREDE4.1-4.4	杰 B1, 3, 7				50
	16	标中 40	NBPTS1.3 丹尼尔宾州 3.4	教 5.1 杰 B7, 9	4.1-4.3	2.2.2 2.4.2		83.3
	17	标小 46	丹尼尔宾州 3.1		7.1			50
	18	标小 45, 中 46	丹尼尔宾州 3.8		9.1	1.1.4		66.7
	19	标小 50, 标中 54	NBPTS3.4 丹尼尔宾州 3.6 CREDE3.5	教 6.1-6.4 杰 B8, 9		2.5.1 2.5.2	1.3.5 2.3.5	83.3
	20	优 2、3, 特 7	NBPTS1.5, 3.2	杰 C1-6	5.3		1.3.5	83.3

续表

实践程序	序号	中国	美国	英国	法国	澳大利亚	日本	共性率%
承担专业 责任追求 专业发展	21	标小 58, 标中 61	NBPTS4. 2 丹尼尔宾州 4. 1, 4. 2		5. 3	3. 1. 1		66. 7
	22	标小 59, 中 62; 特 8	NBPTS4. 2 丹尼尔宾州 4. 4	杰 E5、6	14. 1	3. 1. 2	1. 2. 1 2. 2. 1	100
	23	标小 56, 标中 59	NBPTS5. 2 丹尼尔宾州 4. 3	教 8. 4	12. 1 12. 2	3. 2. 2	1. 2. 1 2. 2. 1	100
	24	标小 55, 中 58; 特 9	NBPTS5. 1 丹尼尔宾州 4. 5	教 8. 1-8. 3 杰 E1-3	10. 1	3. 1. 3		88. 3
	25	标小 57, 标中 60	NBPTS5. 3	杰 E4	11. 1 11. 2	3. 2. 3	4. 3. 1	100
	26	优 1, 特 3; 标小 4, 标中 4	丹尼尔宾州 4. 6	教 (二) 1-3	2. 1 6. 1	3. 2. 4	3. 1. 1	100

注: 各国指标说明——中国, “特 5”表示特级教师条件第 5 条, “标小 27”表示《小学教师专业标准(试行)》第 27 条, “中 27”表示《中学教师专业标准(试行)》第 27 条, “优 2”表示全国优秀教师评选条件第 2 条, 其他类推 “美国”, “丹尼尔宾州” 1.1 表示丹尼尔森标准在宾夕法尼亚州具体使用时确定的优秀等级第 1 个指标的第 1 个行为标准, “NBPTS2. 1”表示美国优秀教师认证第 2 条准则的第 1 个行为描述, “CREDE4. 2”表示联邦教育部所属的“教育、多样化与卓越化研究中心”(CREDE) 制定的《有效教学行为标准》第 4 个指标的第 2 条行为标准, 其他类推 “英国教 3. 1”表示英国《教师标准》(2012) 第 3 个指标的第 1 条标准, “杰 A1”表示英国《杰出教师标准》A 指标(知识水平)的第 1 条标准, 其他类推 “法国 14. 2”表示法国教师专业能力标准第 14 个指标的第 2 条标准; “澳大利亚 1. 2. 1”表示其教师专业标准第 1 个维度第 2 个项目优秀等级的第 1 条标准 “日本 1. 1. 1”表示其改革后新的教师评价指标在东京都具体评价的优秀等级第 1 个评价要素的第 1 个二级指标中的第 1 个三级指标, 其他类推 “共性率%”表示在六个国家中, 有某相同或相近指标的国家个数的百分比。

1. 课前准备与教学设计

- (1) 表现出掌握学科知识和相关知识技能。
 - (2) 教学计划和教案体现出掌握教学知识和经验。
 - (3) 教学计划和教案表现出掌握学生发展知识, 了解具体所教的学生。
 - (4) 清晰设计有针对性和挑战性的教学目标。
 - (5) 设计前后连贯且有思维深度的教学活动。
 - (6) 设计形成性评价。
- ### 2. 营造课堂学习氛围, 管理学生行为
- (7) 组织活动空间, 促进学生学习。
 - (8) 掌控课堂, 营造并保持相互尊重、支持的、安全的学习环境和积极表现的学习文化氛围。
 - (9) 管理学生行为, 保障课堂秩序和高效率。
- ### 3. 实施课程教学, 实现学生发展目标
- (10) 清晰交流教学目标, 传递对学生的高期待。
 - (11) 教学过程清晰, 专业知识以及相关知识表述清楚。
 - (12) 教学生复杂的思维技能, 发展创新能力。
 - (13) 关注学生的多样性和差异性, 实施分组教学分层布置作业。

(14) 运用信息与通信技术实施教学, 帮助学生学习。

(15) 高质量建设性的评价和反馈。

(16) 追求优秀教学成就。

4. 承担专业责任追求专业发展

(17) 不断进行教学反思与改进。

(18) 积极参加专业学习和课题研究。

(19) 定期与学生家长沟通合作。

(20) 与同事合作为学校 and 区域作贡献。

(21) 与社区合作。

(22) 示范职业道德行为和专业责任。

(二) 从各国制定或修订教师专业标准的目的窥见其用途

我国制定教师专业标准的主要目的是建立教师教育质量保障体系, 不断提高中小学幼儿园教师培养培训质量, 引导教师专业发展。美国教师专业发展的目的是为教育工作者提供一种帮助所有学生在高层次学习的专业知识和技能^[10]。也就是把教师专业发展的重点放在了提高学生的学习成绩上而不是教师专业发展的方法和手段上。这

种转变在英国和澳大利亚的教师标准修订,以及日本推行新的教师评价中也都有所体现。英国和澳大利亚之前的标准重视教师专业发展本身,修订的标准重视学生学习成绩的提升。英国2012年修订后新的教师标准和杰出教师标准,这两个标准都放弃了过去的专业品质、专业知识、专业技能这样的表述框架,而是采用了更加接近教师工作实践操作的表述,例如教师标准第1条就这样说“一名教师应当:激励、激发学生学习动机,对学生寄予具有挑战性的较高期望。”对杰出教师直接提出了教学成果的要求“杰出教师”计划和组织教学一丝不苟,保证学生对所有形式的考试和评价有所准备,他们的学生在问题情境下能取得优异的成绩。英国教育部2016年7月公布的“教师专业发展标准”(不是教师标准,是对学校领导者、教师以及教师专业发展的提供者提出要求)第1条就强调:教师专业发展应着眼于提高和评价学生的学业成绩。如前所述,英国在PISA测试中的成绩,2018年有较大幅度的回升。澳大利亚的目的似乎没有实现,PISA测试2009年澳大利亚数学排名15、阅读排名9、科学排名10,而到2018年不但没有提升,反而分别下降到29、19、17。原因是多方面的,澳大利亚修订后的专业标准仍然是三个大的板块(专业知识、专业实践、专业发展),具体条款实践操作性仍然不强,不能不说是原因之一,至少专业标准修订没有达到当初的预期目标。我们在分析比较六个国家教师专业标准的共性因素时,呈现顺序放弃了所有原来各个国家标准的框架结构,遵循教师工作场景中的“实践顺序”。结果发现,最终整理出来的顺序架构与丹尼尔森标准相似度比较高,而且丹尼尔森标准具体条款与从六个国家标准抽取的共性因素的吻合度也是最高的(88%)。这似乎从一个角度解释了为什么丹尼尔森标准在美国使用最为普遍。因为它的表述结构最接近工作实际,并且标准具有较强的操作性。日本在PISA测试中的成绩一直很好,原因也是多方面的,这与日本教师评价指标直接要求“业绩”,并且每年评价每个教师不无关系。

(三) 萃取出的卓越教师关键行为特征指标的初步运用

对于问卷及其信度方面,将上述卓越教师行为特征的第三级指标(就是22个行为群下面的那些比较具体的行为特征),运用里克特量表5点计

分法编制成测评调查问卷,请中小学教师、幼儿园教师自评。2020年4月至5月,在重庆市、成都市两个地区抽取了中小学教师、幼儿园教师共计1024人,有效作答874人,问卷有效率85.35%,谎卷和废卷14.65%。各项的题总相关介于0.412~0.781,大部分在0.5~0.7之间,符合测量学提出的当样本容量大于350人时,题总相关应大于0.3的一般要求。问卷各维度的信度介于0.862~0.926,全卷的信度高达0.972。

1. 对当前教师优势和短板的诊断

测评调查发现,教师在所教学科知识体系掌握、设计前后连贯的教学活动、运用多种方法使学生达到学校规定的目标、保持高标准的个人和专业操守、尊重学生等方面得到了重视,平均得分率在80分以上。教师在信息技术应用能力、面对不同能力和资质学生时的差异化教学方法、关注班上学困生、有深度地提问、培养学生高级复杂思维技能、制定清晰明确的评价标准等方面容易被忽视,这些指标平均分在60分以下,有的低至30~40分。可见,调查测评较好地诊断了教师专业发展水平现状,清晰地描绘出了教师专业发展优势、短板的图谱。

2. 对教学有效性和教师优劣的诊断与鉴别

总分前25%的教师平均得分80.94分,后25%的教师平均得分55.16分。总分在80分以上的教师的教学质量指数(以学生成绩衡量),比总分不及格的教师教学质量指数平均高出76.9%,可见,评价总分高的教师,其教学质量远远高于评价分数不及格的教师。教师评价所得总分与其所教学生取得成绩项目的相关系数高达0.673,说明以卓越教师关键行为特征为评价标准的测评工具,能够很好地区分和鉴别有效的、高质量的教学与低效、低质量的教学。

3. 部分具体行为指标被学校、教师践行的效果

研究期间,我们将部分项目已经在我国部分学校或教师中进行了尝试。例如,第9个行为特征群下面的三级指标“使用清晰的课堂程序规定管理课堂行为”,成都市西河中学以此建立起了学生行为标准,学生在课堂内外的行为程序、标准要求清清楚楚,学生的行为习惯和学校的文明面貌焕然一新,被来自全国乃至芬兰、韩国100余所学校参观学习。新疆博乐市九中全校据此制定了下课时学生的行为程序:摆好桌椅、收拾地面、做好下节课准备。四川大学附中班主任文秋月老

师在自己班上实施了课前、课中、课后的一系列程序,实施一个月后,学生已经基本养成课前准备的习惯,各科教师反映上课进入状态更快,课堂时间利用更好。又如,第4个行为特征群下面的三级指标“根据学生知识、能力、性格设置有挑战性的学习目标”,文秋月老师给学生设置挑战性目标后,合格率和平均分大幅度提升,她的数学科目平均分和合格率都是学校同层次班级第一,并且她的班平均分超过第二名12分。

4. 卓越教师教学行为特征指标用途展望

从研究角度,以此为基础开展实证调研、访谈,建立起卓越教师高效教学行为的常模标准,有利于完善我国教师专业标准。这需要在全国进行大样本调查,形成全国常模和一些代表性地区常模。从教学实践角度,运用这些行为方式可以直接提高我们的教学效果和学生培养质量。对区县和学校而言,行为问卷可用来诊断教师专业发展水平,可用作选拔优秀教师培养对象、引进新教师、教师招聘等的筛查工具。

[本文系国家社会科学基金“十三五”规划2018年度教育学一般课题“中国基础教育质量评估监测工具标准规范研究”(项目编号:BHA180141)阶段性研究成果]

(上接第27页)

服务的质量,拓宽家庭教育指导服务类型。家庭教育指导服务的内容多样且需根据时代发展不断调整和创新^[12],同时面向的对象结构复杂,对指导人员专业性要求高,仅凭借学校自身力量难以满足家庭需求,必须调动更多社会专业力量才能提供更好更全面的指导服务。

[本文系国家社会科学基金重大项目“新时代我国家庭教育指导服务体系构建研究”(项目编号:20ZDA071)研究成果]

[参考文献]

- [1]傅国亮.家庭教育要从自发走向自觉,必须进行指导与学习[DB/OL].(2015-10-20)[2021-11-01].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2015n/2015_zl48/201510/t20151020_214341.html.
- [2]洪明.改革开放以来我国家校合作事业的发展与反思[J].少年儿童研究,2020(4):39-48.
- [3]高书国.“旋转门”:构建家校协同育人体系[J].教育与教学研究,2020,34(7):64-73.
- [4]吴重涵,张俊.制度化家校合作的国际比较:政策、学校

[参考文献]

- [1]贺菲.20世纪西方教师效能研究的历程、反思与启示[J].西北师大学报(社会科学版),2008(3):99-104.
- [2]诺兰,胡佛.教师督导与评价[M].兰英,译.北京:中国轻工业出版社,2007:35.
- [3]National Board for Professional Teaching Standards [EB/OL].(2015-12-20)[2021-10-10].<http://www.boardcertificateteachers.org>.
- [4]教育部教师专业标准国际比较研究课题组.教师专业标准国际比较研究新进展(二):评《教师专业标准的国际经验》[J].世界教育信息,2014(8):34-39.
- [5]刘晓兴.美国宾夕法尼亚州教师有效性评价体系研究[D].开封:河南大学,2017.
- [6]顾小明.教师有效教学标准比较及其启示[D].金华:浙江师范大学,2010.
- [7]陆少颖.澳大利亚优秀教师国家认证机制研究及启示[J].中小学教师培训,2017(2):75-78.
- [8]李昱辉.日本教师评价的转型与特征[J].比较教育研究,2017(6):103-109.
- [9]陈莹,孙河川,郑弘.法、中教师专业能力标准比较研究[J].辽宁教育,2014(10):9-12.
- [10]格斯基.教师专业发展评价[M].方乐,张英,等,译.北京:中国轻工业出版社,2005:156.

(责任编辑 闫碧舟)

行动与研究支撑[J].中国教育学报,2019(11):31-38.

- [5]桂还官尚,张春海.学校指导家庭教育的基本依据及立法规范[J].教学与管理,2021(22):16-21.
- [6]王莉,柳铭,王登峰,等.幼儿园开展0~3岁早期教育服务指导的现状调查与分析:以陕西省为例[J].陕西学前师范学院学报,2019,35(10):54-60.
- [7]边玉芳,周欣然.家校互动不良的原因分析与对策研究[J].中国教育学报,2019(11):39-44.
- [8]高书国.覆盖城乡的家庭教育指导服务体系构建策略[J].教育研究,2021,42(1):19-22.
- [9]张美云.教师减负背景下学校开展家庭教育指导的几点思考[J].晋中学院学报,2020,37(5):78-82.
- [10]袁柯曼,周欣然,叶攀琴.中小学教师家校合作胜任力模型研究[J].中国电化教育,2021(6):98-104.
- [11]闫小红,于丽娜.推进家庭教育指导服务体系建设的思考[J].中国社会科学报,2020-12-22(10).
- [12]王佳佳,陶琦.政府购买家庭教育服务的法律规制及其实现:基于10省市《家庭教育促进条例》的文本分析[J].教育探索,2021(8):7-10.

(责任编辑 徐华楠)